Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270952
Centre d'intérêt: 260

Tourigny, Danielle.

Statut sociométrique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : recherche / menée par le Groupe de recherche en évaluation des curriculum, Université du Québec à Montréal en collab. avec la Commission scolaire de Saint-Exupéry ; par Danielle Tourigny en collab. avec Marcel Lavallée et Louis Kelly ; texte... rev., critiqué et corr. par Marcel Lavallée et Jocelyne Audet. -- Montréal : GREC, 1982.
35, [14] f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 32-35.

Cote Dewey: 371.9'046'09714/T727s Cote LC: LC/4519

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Enfant inadapté *Sociométrie *Attitude de l'étudiant *Questionnaire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *GREC (Groupe) *Moreno, J. L

Identificateur(s) de sujet: *EDAA

L'objet du présent rapport est l'étude du statut sociométrique des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EDAA) dans leur groupe-classe. Cet aspect particulier s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste, ayant pour thème l'analyse du comportement socio-affectif des EDAA avant et pendant un type d'intégration. Parmi les variables prises en considération, on retrouve l'effet de l'intégration sur le concept de soi et la position sociale de l'EDAA dans la classe ainsi que l'analyse des conditions d'intégration. Ce dernier aspect est examiné à l'aide des perceptions que le personnel scolaire et les parents ont des problèmes et des besoins reliés à l'intégration des EDAA au système scolaire régulier.

L'étude a lieu à la Commission scolaire de Saint-Exupery. Huit écoles régulières sont choisies en raison de la présence dans chacune d'elles d'au moins un handicapé physique. Des questionnaires sont administrés auprès des élèves de 32 classes régulières, de trois classes spéciales et d'une classe de récupération de septième année. La méthode retenue est le test sociométrique, technique qui consiste à demander à tous les membres d'un groupe de désigner, parmi leurs compagnons, ceux avec lesquels ils désireraient se trouver pour une activité déterminée et ceux avec lesquels ils préféreraient ne pas se retrouver. Le questionnaire est reproduit en annexe.

Dans l'ensemble, l'analyse des résultats sociométriques indique qu'il y a peu de différence entre les élèves non-handicapés et les élèves handicapés et entre les élèves de classes spéciales et ceux de classes régulières. Même s'il y a quelques différences observées entre ces groupes dans la moyenne des choix ou des rejets reçus et dans le

classement des élèves selon leur statut sociométrique, il semble bien que les élèves handicapés physiques et les élèves de classe spéciale ne soient ni plus rejetés ni moins acceptés que les autres élèves. Il en va toutefois autrement pour les élèves en dénombrement flottant. Ils reçoivent un nombre moyen de rejets significativement supérieur et un nombre moyen de choix inférieur à ceux obtenus par les autres élèves de classes régulières.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Notice(s) connexe(s): 8270953
Financement: Bénéficiaire - UQAM
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: jr

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UQAM
GROUPE DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DES CURRICULUM

ERRQ 8270952

grec

STATUT SOCIOMÉTRIQUE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Recherche menée par le
Groupe de Recherche en Evaluation des Curriculum (GREC)
Université du Québec à Montréal
En collaboration avec
La Commission Scolaire de Saint-Exupéry

Par DANIELLE TOURIGNY
en collaboration avec
Marcel Lavallée, directeur du GREC et
Louis Kelly, étudiant à la Maîtrise
"Mesure et Evaluation" de l'Université de Montréal

Août 1982

Ce texte a été revu, critiqué
et corrigé par Marcel Lavallée et
Jocelyne Audet, assistante de recherche

EDUQ 8270952

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UQAM
GROUPE DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DES CURRICULUM

grec

STATUT SOCIOMÉTRIQUE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Recherche menée par le
Groupe de Recherche en Evaluation des Curriculum (GREC)
Université du Québec à Montréal
En collaboration avec
La Commission Scolaire de Saint-Exupéry

Par DANIELLE TOURIGNY
en collaboration avec
Marcel Lavallée, directeur du GREC et
Louis Kelly, étudiant à la Maîtrise
"Mesure et Evaluation" de l'Université de Montréal

Août 1982

Ce texte a été revu, critiqué
et corrigé par Marcel Lavallée et
Jocelyne Audet, assistante de recherche

TABLE DES MATIERES

Introduction 1

1. L'intégration scolaire des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage..... 3

2. Les données de la recherche sur le statut sociométrique des élèves en difficulté..... 7

2.1 Le statut sociométrique des déficients mentaux.
2.2 Le statut sociométrique des élèves handicapés physiques.
2.3 Le statut sociométrique des élèves ayant des troubles d'apprentissage.
2.4 Résumé et commentaires.

3. Hypothèses et méthodologie de la recherche..... 21.

3.1 Les hypothèses de la recherche.
3.2 Description de la population étudiée.
3.3 Instrument de mesure du statut sociométrique.

4. Analyse des résultats..... 24.

4.1 Les moyennes des choix et des rejets reçus..... 24.

4.1.1 Elèves en dénombrement flottant versus les autres élèves.
4.1.2 Elèves des classes spéciales versus élèves des classes régulières
4.1.3 Elèves handicapés physiques versus élèves non-handicapés.

4.2 Statuts sociométriques des élèves..... 27.

4.2.1 Comparaison des groupes en fonction de la proportion des élèves dans chacune des catégories de statut sociométrique.

5. Commentaires et conclusions..... 29.

Bibliographie..... 32.

Annexes

Annexe I Questionnaire sociométrique

Annexe II Test d'égalité de deux moyennes
Tableau 4
Tableau 5

Annexe III Calcul des limites de confiance
Tableau 6
Tableau 7

Annexe IV Test du chi carré
Tableau 8
Tableau 9

INTRODUCTION

L'objet du présent rapport est l'étude du statut sociométrique des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (E.D.A.A.) dans leur groupe-classe. Cet aspect particulier s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche beaucoup plus vaste, ayant pour thème, l'analyse du comportement socio-affectif des E.D.A.A. avant et pendant un type d'intégration. L'intégration scolaire est une réalité complexe qui met en jeu plusieurs éléments. Afin d'évaluer adéquatement l'effet de l'intégration scolaire sur la socialisation de l'enfant en difficulté, la présente recherche a donc dû prendre en considération plusieurs variables. Parmi elles, on retrouve l'effet de l'intégration sur le concept de soi (à ce sujet, voir Kelly 1982) et la position sociale de l'E.D.A.A. dans la classe ainsi que l'analyse des conditions d'intégration. Ce dernier aspect est examiné à l'aide des perceptions que le personnel scolaire et les parents ont des problèmes et des besoins reliés à l'intégration des E.D.A.A. au système scolaire régulier (à ce sujet, voir Lavallée 1982).

L'examen du statut sociométrique des E.D.A.A., dans leur classe, permet de juger de l'efficacité de l'intégration au plan social. La sociométrie nous fournit des indices précieux sur la position sociale des E.D.A.A. dans leur groupe et le degré d'acceptation ou de rejet des E.D.A.A. par leurs coéquipiers de classe. Donc, l'intégration ne vise pas uniquement à mettre en contact les enfants handicapés et les enfants normaux, dans un même lieu physique en même temps. L'intégration sur le plan social, est aussi visée et c'est cette réalité que nous tenterons de cerner à l'aide de la sociométrie.

> L'intégration sur le plan social implique que les enfants handicapés, en plus d'être en contact avec les enfants normaux, partagent la vie sociale du groupe. Les handicapes peuvent être considérés comme marginaux ou exclus du groupe sur le plan des activités. L'intégration vise plutôt à l'acceptation la plus complète où les handicapés peuvent travailler avec les enfants normaux et partager leurs activités. Dans une telle situation, il n'y a pas de dichotomie entre enfants handicapés et enfants normaux. Une excellente façon de mesurer le niveau d'intégration sociale est d'utiliser les techniques du sociogramme.
>
> (Robichaud, 1978, p. 25)

Afin de mieux comprendre la portée des recherches dans ce domaine, il apparaît important de situer le mouvement de l'intégration au Québec dans ses perspectives idéologique et politique. Une première partie de ce rapport est donc consacrée au phénomène de l'intégration au Québec. Suivra un relevé de la littérature sur les données de la recherche sur le statut sociométrique des E.D.A.A. dans leur classe. Ces informations permettent, en troisième partie, de préciser et de justifier nos hypothèses ainsi que la méthodologie utilisée. La quatrième partie traite de l'analyse et de l'interprétation des résultats sociométriques.

1. L'INTEGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

Dans son analyse de la situation de l'enfance en difficulté au Québec, le Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constate que l'organisation et le développement des services éducatifs spécialisés a donné lieu à une multiplication des écoles et des classes dites "spéciales" et à une augmentation de plus en plus grande de la clientèle d'enfants identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (COPEX, 1976, pp. 64-93). Selon le COPEX, cette situation s'explique si on considère que la réaction première et courante des gens face à la déviance manifestée par un enfant consiste la plupart du temps à privilégier ce type de placement (COPEX, 1976, p. 188).

Le régime des écoles et des classes spéciales présente certaines lacunes dans la mesure où il crée un phénomène de marginalisation et d'institutionnalisation en milieu scolaire, qui accentue généralement le décalage de l'enfant en difficulté par rapport à ses pairs (COPEX, 1976, p. 94). De plus, les risques pour l'enfant lui-même sont nombreux, entre autres: identification négative que les autres ont de lui et qu'il a de lui-même, mise à l'écart en matière d'activités scolaires et parascolaires, manque de stimulation de la part de son environnement immédiat, limitation de son potentiel de développement, répercussions défavorables éprouvées dans la famille, le monde du travail et dans la société (surprotection, rejet, isolement), difficultés suscitées au contact des autres par la juxtaposition des déviances et la création de ghettos pour handicapés (COPEX, 1976, pp. 197-198).

Entre autres choses, ce sont ces considérations qui ont amené le COPEX à recommander aux Ministères de l'Education et des Affaires sociales, d'accepter le principe de l'intégration de l'enfant en difficulté dans le milieu le plus normal possible, en l'occurence le système scolaire régulier. Le COPEX (1976, pp. 198-200) précise que, pour être optimale et s'effectuer sans heurt et au bénéfice de l'enfant, l'intégration demande des conditions particulières d'application et il les énumère. Le COPEX semble conscient que l'intégration suscitera des résistances au changement dans le milieu mais il demeure convaincu que l'intégration des enfants en difficulté, au milieu scolaire régulier, est la promesse d'une meilleure intégration à la société (COPEX, 1976, p. 575). A titre d'exemple, voici une des recommandations du COPEX (1976, p. 647) concernant l'organisation des services pédagogiques:

> Que le Ministère de l'Education, suite à l'adoption d'une politique officielle d'intégration des enfants en difficulté, élabore un plan et des stratégies réalistes visant le plus possible à l'insertion de l'enfant en difficulté dans la classe régulière et dans l'école régulière, en vue de contribuer à son développement optimal et à son intégration sociale; que ce plan soit appliqué de façon graduelle et s'accompagne d'une évaluation continue.

Le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, 1976) puis L'Ecole québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MEQ, 1978) ont donc reconnu à l'enfant en difficulté, l'accessibilité à l'éducation dans le cadre le plus normal possible. Quatre idées directrices émergent de ces documents:

- la normalisation ou l'intégration des exceptionnels, dans le courant principal de l'école ("mainstreaming"),
- la personnalisation de la pédagogie,
- le remplacement du diagnostic médico-psychiatrique par un "bilan fonctionnel" rendant compte non seulement des faiblesses de l'enfant, mais aussi de ses forces et de son milieu,
- une accentuation des efforts de prévention.

(Tremblay, 1979, p. 16)

Les politiques d'intégration des élèves en difficulté reposent sur des principes de démocratisation, d'humanisation et de normalisation. La normalisation implique que tous les individus ont droit aux mêmes avantages et privilèges. Crespo et Beauregard (1981, p. 132) résument bien le rationnel et les croyances sous-jacents à la position des tenants de l'intégration:

> Ces politiques se basent sur le présupposé qu'une éducation en milieu ségrégué tend à perpétuer des inégalités et que, par conséquent, le meilleur moyen d'offrir une éducation de qualité est celui de former l'enfant jugé différent dans un contexte régulier. On suppose ainsi que les habiletés sociales nécessaires pour la réussite en milieu de travail sont acquises dans un milieu non ségrégué. On croit enfin que l'épanouissement de la personnalité du marginal est incomparablement supérieur en milieu intégré.

La politique de l'adaptation scolaire au Québec s'appuie sur le principe fondamental que "tout enfant a le droit de bénéficier d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité" (MEQ, 1979, p. 63). Chaque enfant en difficulté a droit, à l'égal de tout autre, à une éducation visant son développement intégral et maximal (MEQ, 1979, p. 63). L'intégration scolaire est envisagée comme un moyen privilégié pour favoriser l'intégration et l'adaptation sociale.

> L'éducation dite "spéciale" ne saurait (...) favoriser le plein épanouissement de la personnalité de l'élève en difficulté si elle devait mettre en péril son intégration sociale. L'éducation définie dans le Livre Vert comporte obligatoirement deux orientations, l'une centrée sur le développement intégral de la personne, l'autre sur son insertion sociale. La politique de l'adaptation scolaire du ministère se doit d'être axée non seulement sur l'accès à une éducation de qualité, mais encore sur une éducation donnée dans un cadre aussi normal que possible.
>
> (MEQ, 1979, p. 66)

Dans l'ensemble, les différents témoignages ou compte-rendus d'expérience d'intégration scolaire sont optimistes (Flynn, Ulnicni, 1978; Andelman, 1976). Malgré certaines lacunes, les résultats sont positifs dans la plupart des cas, surtout en ce qui a trait à la socialisation de l'enfant en difficulté. Cependant, les données de la recherche sur le sujet, demeurent relativement rares et contradictoires (Strang, Smith et Rogers, 1978, p. 487) au point de susciter, dans certains cas, une controverse relativement à l'efficacité de l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières. "Les résultats des recherches sont conflictuels en ce qui concerne les avantages émotionnels, sociaux et académiques d'un placement en classe spéciale ou en classe régulière" (Tremblay, 1979, p. 22).

Cette controverse suscite une remise en question du bien-fondé du principe de l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Elle est salutaire jusqu'à un certain point si on considère qu'elle a permis à plusieurs de préciser encore davantage les conditions nécessaires au succès de l'intégration (Flynn & Ulnicni, 1976). L'intégration physique des enfants en difficulté au secteur régulier est insuffisante pour assurer le succès. Si on considère que l'école régulière est remise de plus en plus en question et qu'on l'accuse même de "créer" des inadaptés, il

va de soi que des changements profonds s'imposent au niveau même de l'école régulière pour l'adapter à l'intégration (Gélinas, 1981).

De nombreuses recherches concernant les effets de l'intégration scolaire sur le développement socio-affectif de l'enfant ont porté sur le statut social ou sociométrique des enfants en difficulté parmi leurs pairs réguliers. En effet, l'acceptation sociale est considérée comme une variable importante pour l'adaptation positive ("positive adjustment") de l'individu à son environnement (Roff, Sells & Golden, 1972). L'étude du statut sociométrique nous renseigne sur l'efficacité de l'intégration des élèves en difficulté car, comme le mentionne Bryan (1976, p. 307): le succès de l'intégration peut dépendre du degré avec lequel les enseignants et les autres élèves acceptent l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Afin d'évaluer l'effet de l'intégration scolaire sur la socialisation de l'enfant en difficulté, il nous apparaît donc important de considérer les effets de l'intégration sur le statut sociométrique de l'enfant en difficulté, dans sa classe.

2. LES DONNEES DE LA RECHERCHE SUR LE STATUT SOCIOMETRIQUE DES ELEVES EN DIFFICULTE

On croit que l'intégration au secteur régulier, des enfants en difficulté, n'aura pas les conséquences négatives, segrégationnistes du placement en classe spéciale(Dunn, 1968). On croit dans les bienfaits des relations sociales pour le développement intégral de l'enfant en difficulté. L'augmentation des contacts entre enfants réguliers et enfants en difficulté les rendra familiers les uns par rapport aux autres et engendrera, améliorera de ce fait,

l'acceptation des enfants en difficulté par leurs pairs du régulier (Christoplos et Renz, 1969; Fisher et Rizzo, 1974; Scranton et Ryckman, 1979).

Plusieurs recherches sur le statut sociométrique des élèves en difficulté, placés en classe régulière, contredisent quelque peu ces croyances. Des études ont démontré que les élèves débiles mentaux légers ne sont pas socialement acceptés par leurs pairs du régulier et ceci, qu'ils soient intégrés en classe régulière (Johnson, 1950) ou placés en classe spéciale (Goodman, Gottlieb et Harrison, 1972). Des recherches similaires faites sur d'autres types d'enfants en difficulté corroborent ces résultats. Les études sociométriques sur divers types d'enfants handicapés, placés en classe régulière, démontrent que ceux-ci sont moins bien acceptés comparativement à leurs pairs réguliers (Baldwin, 1958; Bryan, 1974, 1976; Elser, 1959; Force, 1956; Iano, Ayres, Hiller, McGettingan et Walker, 1974; Johnson et Kirk, 1950).

Pour beaucoup d'enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, l'acceptation sociale demeure une fin difficile à atteindre.

Il semble bien que, pour améliorer l'acceptation sociale de ces enfants intégrés, les contacts seuls ne suffisent pas, des interventions pédagogiques adéquates sont nécessaires (Ballard, Corman, Gottlieb et Kaufman, 1977, p. 605). Malheureusement, très peu d'études ont porté sur l'évaluation de l'impact des interventions destinées à améliorer le statut social de l'enfant dans son groupe (Ballard et al., p. 605).

Dans les quelques pages qui vont suivre, nous tenterons de résumer les différentes recherches qui ont été faites sur le degré d'acceptation ou de rejet des E.D.A.A. par leurs pairs. Pour ce faire, nous procèderons par catégories de déficiences soit: les études portant sur les déficients mentaux, celles sur les handicapés physiques et celles sur les enfants ayant des troubles d'apprentissage.

2.1 Le statut sociométrique des déficients mentaux.

Les expériences d'intégration des déficients mentaux éducables ("Educable Mentally Retarded - E.M.R.") dans les classes régulières sont assez nombreuses cependant, les résultats sont plutôt pessimistes. Comparé aux élèves non-handicapés de la classe régulière, ils sont moins fréquemment choisis comme amis et plus souvent rejetés (Bruininks, 1978; Johnson, 1950). Les déficients intellectuels placés en classes régulières sont objets de rejet: ils obtiennent le statut social le plus bas aux tests sociométriques (Goodman, Gottlieb et Harrison, 1972; Gottlieb et Budoff, 1973).

Ils sont aussi plus rejetés que les déficients mentaux placés en classe spéciale. En effet, si on compare le statut social des déficients mentaux placés en classe spéciale à celui des déficients partiellement intégrés en classe régulière, on observe que les enfants non-handicapés attribuent un score plus élevé, plus positif aux enfants de la classe spéciale qu'aux déficients mentaux intégrés dans leur classe et avec qui ils sont plus en contact (Goodman, Gottlieb et Harrison, 1972; Gottlieb et Budoff, 1973; Iano, Ayers, Heller, McGettigan et Walker, 1974).

Morrison (1981) arrive aux mêmes conclusions lorsqu'il compare un groupe de déficients mentaux placés en classe spéciale, qui participent aux activités non académiques de la classe régulière, trois à cinq heures par semaine et un groupe de déficients placés en classe régulière cinq à six heures par jour et recevant les services d'une classe ressource pour certaines matières académiques. Il constate que le statut social de ces deux groupes est moins positif que celui des enfants réguliers. Les débiles mentaux intégrés en classe régulière, avec classe ressource, ont un niveau plus élevé de rejet que le groupe de la classe spéciale. Les enfants en classe spéciale sont moins acceptés et moins rejetés que les deux autres groupes, probablement parce qu'ils sont moins bien connus des enfants réguliers. Il est possible que l'augmentation du temps passé en classe régulière, crée un niveau plus élevé de rejet parce que les enfants réguliers prennent davantage conscience de l'incompétence académique et des comportements inappropriés de l'enfant déficient intellectuel. C'est le phénomène décrit par Gottlieb et al. (1972-1973): "Plus ils sont connus, moins ils sont aimés".

Les scores sociométriques des déficients intellectuels placés en classe régulière et qui bénéficient d'une aide supplémentaire (ex.: classe ressource) ne sont pas plus élevés que ceux des déficients mentaux qui sont privés de cette assistance (Iano et al., 1974). De plus, il semble que la durée du séjour en classe régulière n'ait pas d'impact sur la position sociale du déficient dans le groupe, il demeure rejeté.

Ce rejet des déficients mentaux survient même dans les écoles décloisonnées où il y a des classes régulières sans grade (Goodman et al., 1972). De plus, l'intensité du rejet semble varier en fonction de la gravité de la déficience intellectuelle; en effet, Jordan (1960) trouve que les débiles mentaux les mieux acceptés sont ceux qui ont les quotients intellectuels les plus élevés.

Certains auteurs ont tenté de cerner les raisons pour lesquelles les déficients mentaux intégrés en classe régulière avaient un faible statut social. Gottlieb, Semmel et Veldam (1978) prétendent que la compétence académique perçue chez les déficients mentaux est reliée à leur niveau d'acceptation sociale alors que la perception de leur comportement mésadapté serait davantage reliée à leur niveau de rejet social. Mc Millan et Morrison (1980) ne croient pas que la réalité soit si dichotomique. Selon eux, la compétence académique et le comportement sont deux indices parmi plusieurs autres, de l'acceptation et du rejet social. Quant à Johnson (1950) et Baldwin (1958), ils émettent l'hypothèse que la perception négative des enfants handicapés est surtout une conséquence des comportements sociaux inappropriés et inacceptables de l'enfant plutôt que l'usage d'une étiquette. Si cette hypothèse est vraie, il faut orienter nos efforts vers le développement de techniques efficaces pour améliorer le statut social des enfants isolés et rejetés (Chennault, 1967).

Un certain nombre de stratégies d'intervention ont été tentées pour modifier et améliorer le statut sociométrique et les modèles d'interaction sociale des déficients mentaux (Strain 1981, 1977; Leyser et Gottlieb, 1980; Ballard et al., 1977; Rucker et Vincenzo, 1970; Chennault, 1967).

Les premières tentatives utilisent des jeux et des activités organisées d'un intérêt élevé, afin de créer un contexte propice aux interactions sociales entre enfants réguliers et déficients mentaux (Chennault 1967; Rucker et Vincenzo, 1970). Ces expériences ont donné des résultats assez équivoques. Pendant l'intervention le statut sociométrique des déficients s'améliore positivement, par contre, ce changement n'est pas maintenu suite à l'intervention.

Une deuxième série d'études s'attarde à former des enfants non-handicapés pour qu'ils puissent par la suite encourager les interactions sociales entre eux et les déficients intellectuels (Strain, 1977; Strain et al., 1977). Ce type d'intervention a eu des conséquences heureuses en augmentant les interactions sociales positives entre déficients et enfants réguliers. Cependant, on craint de ne pouvoir reproduire cette situation de laboratoire dans le milieu naturel.

D'autres expériences tentent d'inciter les déficients mentaux à imiter les comportements sociaux des pairs de la classe régulière. Les comportements socialement désirables des déficients sont renforcés positivement par les pairs (Apolloni et al., 1978, 1977; Guralnick, 1976). Les résultats de ces interventions sont encourageants mais on n'a pas encore démontré que le changement peut être généralisé à l'ensemble des comportements. Selon Apolloni et al. (1978, 1977), les effets directs du traitement sont assez limités surtout lorsque l'enfant régulier a la possibilité de jouer avec des pairs non déficients. Dans les situations de jeux libres, les enfants réguliers délaissent les déficients pour jouer avec les autres enfants réguliers.

Strain (1981) améliore le statut sociométrique des déficients de façon immédiate et durable en augmentant leur niveau d'attraction personnelle auprès des autres. Il parvient à ce résultat en créant une situation compétitive de jeu qui permet aux déficients activement rejetés d'assumer des rôles de leadership et d'être toujours responsables des résultats positifs de l'équipe. Ceci a permis de diminuer de façon immédiate et durable les interactions sociales négatives et d'augmenter les interactions sociales positives pendant l'intervention entre enfants réguliers et déficients.

Ballard, Corman, Gottlieb et Kaufman (1977) utilisent une stratégie d'intervention s'échelonnant sur une période de temps beaucoup plus longue que les expériences relatées précédemment. C'est une activité structurée de groupe qui demande la coopération et la participation à la fois des déficients et des enfants réguliers. La tâche à exécuter en est une de manipulation, elle requiert très peu d'habiletés académiques. Les résultats de cette recherche revèlent une amélioration dans le niveau d'acceptation sociale des déficients par leurs pairs du régulier et ceci non seulement à l'intérieur du petit groupe de travail dans lequel il a participé mais aussi au niveau de l'ensemble de la classe. Cette amélioration est maintenue après l'intervention, au moins pour une période de deux à quatre semaines. Ballard et al. (1977) soulignent aussi que, lorsqu'il n'y a pas d'intervention systématique auprès des enfants déficients, il y a une détérioration dans le statut social (groupe contrôle).

Somme toute, ces recherches laissent présager qu'il est possible, à l'aide d'interventions pédagogiques appropriées, d'améliorer le niveau d'acceptation sociale des déficients à l'intérieur de la classe régulière et de changer les attitudes des gens à leur égard. D'autres recherches sont nécessaires pour

identifier les composantes spécifiques du traitement ou des interventions qui contribuent véritablement à l'amélioration de l'acceptation sociale des enfants retardés mentalement.

2.2 Le statut sociométrique des élèves handicapés physiques.

La position sociométrique de l'enfant handicapé physique (moteur et/ou sensoriel) dans son groupe-classe, n'est guère plus enviable que celles des enfants déficients mentaux éducables. L'handicapé physique est lui aussi moins bien accepté de ses pairs que ne le sont les enfants non-handicapés.

L'étude de Force (1956) sur le statut sociométrique des handicapés physiques intégrés en classe régulière révèle que ceux-ci reçoivent un nombre moyen de choix significativement inférieur à celui reçu par les enfants non-handicapés de la même classe et ceci pour les trois critères examinés (ami, compagnon de jeu, compagnon de travail). Les handicapés physiques placés en classe régulière ne sont donc pas aussi bien acceptés que les enfants réguliers.

Force (1956) constate que le nombre de choix varie selon le type d'handicap de l'enfant en fonction de stéréotypes ou de valeurs négatives associées à telle ou telle étiquette et en fonction de la visibilité de l'handicap. Ainsi, ceux qui souffrent de paralysie cérébrale sont les moins acceptés et ceux qui ont une anomalie congénitale sont les mieux acceptés parmi les handicapés physiques. Selon Force (1956), il y a peu d'enfants handicapés physiques qui ont suffisamment d'attributs positifs pour contrebalancer l'effet négatif d'être étiquetté comme handicapés par leurs pairs.

Les handicapés physiques qui sont hautement acceptés dans leur groupe de pairs manifestent beaucoup de traits de comportement désirables socialement et très peu de traits négatifs.

Shears et Jensema (1969) contrairement à Force (1956) concluent qu'un handicap visible (ex.: handicapé de l'ouie portant un appareil pour entendre) peut réduire les difficultés entre pairs normaux et handicapés, puisque le besoin d'expliquer l'handicap se trouve réduit et que la personne en contact avec cet handicapé sait davantage quoi faire pour s'accomoder à sa conditions.

Elser (1959), dix ans plus tôt, arrivait aux mêmes conclusions dans son étude sur les handicapés de l'ouie. Comme groupe, les enfants handicapés de l'ouie intégrés en classe régulière ne sont pas aussi bien acceptés et n'ont pas un score sociométrique aussi élevé que la moyenne de leurs coequipiers. Les enfants avec une légère perte de l'ouie (35 à 49 db) et/ou ceux qui ne portent pas d'appareil sont significativement moins bien acceptés que les enfants qui ont une sévère perte de l'ouie (50 à 80 db) et qui doivent porter un appareil pour entendre. Les enfants qui n'ont pas d'appareil, c'est-à-dire ceux chez qui l'anomalie est moins apparente, moins visible, sont significativement moins choisis, moins acceptés que les enfants portant un appareil. Elser explique que la présence de l'appareil permet aux autres enfants de comprendre que la personne est handicapée de l'ouie et par conséquent, ils l'acceptent davantage.

Kennedy et Bruininks (1974) arrivent à des résultats plus optimistes que leurs prédécesseurs. En effet, dans leur recherche, les enfants qui ont des troubles de l'ouie reçoivent un plus haut degré d'acceptation sociale de leurs pairs entendants que celui rapporté dans les études antérieures. De plus, il n'y a pas de différence significative entre

le groupe des handicapés de l'ouie et le groupe des enfants non-handicapés, pour le classement selon le statut sociométrique. L'ensemble des handicapés de l'ouie ont même un score moyen de choix reçus supérieur à la moyenne du groupe entendant. L'examen des sous-groupes permet de voir que les enfants avec une perte de l'ouie de sévère à profonde sont mieux acceptés que ceux avec une perte de l'ouie moins sévère et, dans quatre situations, ils sont parmi les enfants les plus populaires de leur classe.

Kennedy et Bruininks (1974, p. 341) tentent d'expliquer pourquoi les handicapés de l'ouie de leur recherche sont mieux acceptés que ceux des études antérieures. Les hypothèses avancées sont que:

- les enfants handicapés de l'ouie possèdent des caractéristiques socialement désirables et des compétences personnelles nécessaires pour le succès scolaire;
- l'organisation de la classe est optimale pour favoriser l'intégration sociale des enfants handicapés;
- les jeunes enfants non-handicapés (1ère et 2e année) sont plus "acceptants", "accueillants" ("nurturant") que les enfants plus âgés envers les handicapés de l'ouie;
- la qualité des services et du programme préscolaire offert à ces handicapés de l'ouie peut avoir augmenté l'acceptabilité sociale de ces enfants.

Pour résumer cette section, mentionnons que d'après les premières recherches sur le statut social des handicapés physiques dans leur classe, il semble que ceux-ci soient moins bien acceptés que leurs pairs non-handicapés. Cependant, précisons que cela ne signifie pas qu'ils sont activement rejetés par leurs pairs mais plutôt qu'ils sont isolés. Des recherches plus récentes, entre autres, celle de Kennedy et Bruininks (1974), semblent indiquer qu'il y a eu une évolution; les handicapés physiques sont maintenant mieux acceptés.

2.3 Le statut sociométrique des élèves ayant des troubles d'apprentissage

Alors que les premières recherches sur le statut sociométrique des élèves en difficulté ont commencé vers 1950 et se sont surtout intéressées aux déficients mentaux et aux handicapés physiques, ce n'est que vingt-cinq ans plus tard qu'on a entrepris des études sociométriques sur les enfants ayant des troubles d'apprentissage (Bryan, 1974, a,b, 1976, 1978; Sheare, 1978; Scranton et Ryckman, 1979; Siperstein, Bopp et Bak, 1978). Les résultats de ces études sont semblables aux premières.

Bryan est l'un des chercheurs qui a le plus contribué à l'avancement des connaissances sur le statut des élèves ayant des troubles d'apprentissage (T.A.) et placés en classe régulière.. Deux études d'observation du comportement en classe (Bryan et Wheeler, 1972; Bryan 1974 a) révèlent qu'il n'y a pas de différence entre élèves réguliers et élèves ayant des troubles d'apprentissage pour ce qui est du temps consacré aux intéractions sociales entre élèves et enseignants. Cependant, la nature de ces intéractions diffère. On constate que l'enfant T.A. est significativement plus ignoré que les autres enfants lorsqu'il initie une intéraction sociale avec l'enseignant ou ses pairs. De plus, alors qu'il reçoit le même nombre de renforcements positifs de la part de l'enseignant que les autres enfants, il reçoit deux fois plus de renforcements négatifs que les autres sujets de la classe régulière. Ce n'est pas le cas cependant, avec l'enseignant, spécialiste en troubles d'apprentissage, car il reçoit alors très peu de renforcements négatifs et beaucoup de renforcements positifs.

Pour déterminer si le manque de sensibilité, réceptivité ("responsiveness") des pairs du régulier reflète une attitude de rejet face aux enfants T.A., Bryan (1974 b, 1976) entreprend une série d'études sociométriques. Pour chacune d'entre

elles, il arrive aux mêmes conclusions. Les enfants T.A. placés en classe régulière reçoivent un nombre significativement plus élevé de rejets et un nombre significativement moins élevé de choix que leurs pairs du régulier. Les résultats indiquent aussi qu'il y a une fiabilité, une stabilité dans les scores de rejet et d'amitié des enfants, à travers le temps et d'une classe à l'autre. En effet, la position sociométrique des enfants T.A. n'est pas affectée par les changements dans la composition des élèves de la classe d'une année à l'autre. Autrement dit, les enfants qui ont tendance à être populaires ou rejetés maintiennent leur statut social même lorsqu'ils changent de classe ou de niveau scolaire.

Tout comme Bryan, Sheare (1978), Scranton et Ryckmann (1979) obtiennent les mêmes résultats. Les enfants T.A. sont moins acceptés et plus rejetés que leurs pairs réguliers et ceci, quel que soit le modèle d'intégration (classe régulière, classe régulière avec service ressource ou programme spécial, école décloisonnée).

Siperstein, Bopp et Bak (1978) examinent les relations entre enfants réguliers et enfants T.A. en tenant compte des variables: aptitude académique, apparence physique et habilité athlétique. Les résultats révèlent que les enfants T.A. sont les moins populaires de la classe, cependant, ils ne sont pas surreprésentés dans la catégorie des isolés sociaux. Aucun d'entre eux n'est qualifié par les autres comme étant parmi les plus débrouillards de la classe au niveau académique. Toutefois, pour les facteurs: apparence physique et habileté athlétique, il n'y a pas de différence entre enfants T.A. et enfants non-T.A. On note même une tendance chez les enfants T.A. les plus choisis, à être de bons athlètes.

Les résultats de l'étude sociométrique de Prillaman (1981) sont à l'opposé de ceux des recherches mentionnées ci-dessus. En effet, il ne trouve aucune différence significative entre enfants T.A. et enfants réguliers pour ce qui est des catégories sociométriques: populaires et rejetés, et il constate une proportion significativement plus élevée d'enfants T.A. que d'enfants non-T.A. dans la catégorie des isolés (significativement peu choisis). Prillaman attire l'attention sur le danger d'interpréter l'isolement comme du rejet social alors qu'il peut simplement indiquer que l'enfant est considéré de façon neutre c'est-à-dire ni négativement, ni positivement. Prillaman tente d'expliquer pourquoi ses résultats contredisent ceux de ses prédécesseurs Bryan et Siperstein et al. Il croit que l'intérêt croissant pour les difficultés de l'enfant T.A. depuis plusieurs années, a provoqué un changement d'attitudes chez les gens, dû à une plus grande compréhension du problème. Par conséquent, les enfants T.A. sont mieux acceptés et moins rejetés par les personnes qu'ils cotoient quotidiennement (parents, enseignants, pairs).

Pour une plus grande certitude, d'autres recherches devront être entreprises. A l'instar de Prillaman(1981), on peut dire que la sociométrie apparaît comme un moyen privilégié pour confirmer, changer ou élargir les perceptions des gens et des enseignants en particulier. Elle fournit des données intéressantes pour améliorer les dynamiques interpersonnelles et sociales opérant à l'intérieur de la classe.

2.4 Résumé et commentaires

Le mouvement d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (E.D.A.A.) a suscité d'innombrables recherches sur le statut sociométrique des E.D.A.A. dans leur classe. Un grand nombre de ces recherches rapportent que les E.D.A.A. ne sont pas très bien acceptés par leurs pairs du régulier et que souvent ils sont objet de rejet ou d'isolement. Parmi certaines

recherches plus récentes, cette tendance semble disparaître quelque peu pour laisser place à une plus grande acceptation des E.D.A.A.

A quoi peut-on attribuer ce début de changement? Est-ce dû à l'évolution des attitudes, à la qualité des interventions pédagogiques, à un meilleur comportement des E.D.A.A...? Plusieurs hypothèses peuvent être émises mais peu de recherches, sinon aucune, les ont vérifié systématiquement. Cette situation semble due à la complexité du problème et au grand nombre de variables qui entrent en jeu dans l'intégration scolaire des E.D.A.A. Il devient donc difficile d'isoler les composantes pour parvenir à dire laquelle est la véritable responsable du niveau d'acceptation sociale de l'E.D.A.A.

On peut difficilement conclure, à partir des recherches sociométriques, que l'intégration scolaire n'est pas une bonne chose pour les E.D.A.A. et que, par conséquent, on devrait ralentir le mouvement amorcé. Ce n'est pas en plaçant les E.D.A.A. dans des classes ou des écoles spéciales qu'on parviendra à les accepter au même titre que les autres enfants et à les intégrer véritablement à notre société. Par contre, l'intégration n'est pas un remède à toute épreuve contre la ségrégation; un E.D.A.A. placé en classe régulière peut très bien être marginalisé par ses pairs. D'où la nécessité, comme nous l'avons mentionnée à maintes reprises jusqu'à présent, d'aller plus loin que la simple intégration physique des E.D.A.A. dans la classe régulière en prévoyant des mécanismes d'intégration, des interventions pédagogiques appropriées pour améliorer le statut sociométrique des E.D.A.A. et leur niveau d'acceptation par les autres.

Comparé aux Etats-Unis, le mouvement d'intégration scolaire au Québec est relativement récent, il existe depuis quelques années à peine. Les études sociométriques, dans le contexte scolaire québécois, sont donc relativement rares et difficiles à retracer. A notre connaissance, il y a bien certains chercheurs de l'Université de Montréal (H. Caglar) et de l'Université de Sherbrooke (P.H. Ruel) qui étudient présentement cette question, mais leurs résultats ne sont pas encore disponibles et divulgués au grand jour. C'est pourquoi, nous nous sommes limités aux recherches faites aux Etats-Unis.

3. HYPOTHESES ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous présenterons successivement les hypothèses de notre recherche, la population étudiée et l'instrument de mesure utilisé pour l'analyse des résultats.

3.1 Les hypothèses de la recherche

Tenant compte des recherches recensées jusqu'à présent et du mouvement d'intégration scolaire encore relativement récent au Québec, on peut s'attendre à ce que les résultats sociométriques des E.D.A.A. soient décevants et ne répondent pas aux espoirs d'une meilleure insertion sociale qu'on a mis dans l'intégration scolaire. Cet état de chose serait attribuable à plusieurs facteurs, entre autres, les stéréotypes plus ou moins favorables véhiculés dans notre société à l'égard des groupes minoritaires et en particulier les handicapés dans ce cas-ci. Les gens ont tendance à craindre ou à ne pas savoir comment se comporter devant ceux qui sont très différents d'eux-mêmes, par conséquent, ils les ignorent ou se tiennent à distance. Les E.D.A.A. sont tenus à l'écart par les autres parce qu'habituellement, ils ont un rendement académique plus faible que les autres, certains ont des comportements bizarres ou éprouvent des difficultés à communiquer, à entrer en relations avec les autres, ils ne participent pas toujours aux activités des autres enfants. On les perçoit souvent comme de mauvais élèves. De plus, les conditions d'intégration ne sont peut-être pas très à point. Les enseignants ne sont pas toujours préparés adéquatement à la venue d'un E.D.A.A. dans leur classe.

Ce sont-là quelques-unes des raisons qui selon nous, expliqueraient pourquoi les E.D.A.A. seraient moins bien acceptés et plus rejetés que les enfants réguliers. Nous croyons que cette tendance à la ségrégation des E.D.A.A. n'est pas faite consciemment, cela se fait à un niveau plus ou moins inconscient. Les gens ont tendance à nier leurs sentiments négatifs à l'égard des groupes minoritaires. Nous ne serions donc pas surpris si les E.D.A.A. étaient ignorés, autrement dit s'ils recevaient à la fois très peu de rejets et très peu de choix.

La présente étude tente de vérifier les résultats des recherches antérieures qui ont confirmé les hypothèses suivantes:

a) Les E.D.A.A. intégrés en classe régulière reçoivent un nombre moyen de choix significativement inférieur à celui des élèves réguliers.

b) Les E.D.A.A. intégrés en classe régulière reçoivent un nombre moyen de rejets significativement supérieur à celui des élèves réguliers.

c) Il y a significativement plus d'E.D.A.A. que d'élèves réguliers qui reçoivent un nombre significativement élevé de rejets, c'est-à-dire qui ont un statut sociométrique de rejeté.

   A l'opposé, il y a significativement moins d'E.D.A.A. que d'élèves réguliers qui reçoivent un nombre significativement peu élevé de rejets, c'est-à-dire qui se classent dans la catégorie des non-rejetés.

d) Il y a significativement moins d'E.D.A.A. que d'élèves réguliers qui reçoivent un nombre significativement élevé de choix, c'est-à-dire qui ont un statut sociométrique de favori.

   A l'opposé, il y a significativement plus d'E.D.A.A. que d'élèves réguliers qui reçoivent un nombre significativement peu élevé de choix, c'est-à-dire qui se classent dans la catégorie des isolés.

Ces hypothèses sont examinées pour trois circonstances différentes, à savoir: travail en classe, invitation à la maison et jeu à la récréation. Notre étude permet aussi de voir s'il y a des différences entre élèves de classe spéciale et ceux de classe régulière en ce qui a trait à la moyenne des votes reçus et à la répartition des élèves selon leurs statuts sociométriques. D'autres variables sont prises en considération, entre autres, le niveau académique de l'élève (1er cycle vs 2e cycle du primaire) et le type d'aide ou de service qu'il reçoit à l'école (élèves en dénombrement flottant, élèves handicapés placés en classe régulière avec service ressource, élèves en classe spéciale).

3.2 Description de la population étudiée

L'étude a lieu auprès d'une petite commission scolaire de la rive-sud de Montréal. Huit écoles régulières sont choisies en raison de la présence dans chacune d'entre elles, d'au moins un handicapé physique. Des questionnaires sont administrés auprès des élèves de trente-deux classes régulières, de trois classes

TABLEAU 1 : Répartition des classes examinées dans chacune des écoles selon le degré scolaire

ECOLE	1er CYCLE				2e CYCLE					TOTAUX
	Cl. régul. 1e	2e	3e	Classe spéc.	Cl. régul. 4e	5e	6e	Classe spéc.	7e réc.	
A	X	X	X		X	X	X*			6
B	X	X	X		X	X*X*	X*			7
C	X	X*	X		X	X	X			6
D	X	X	X*		X	X	X		X	7
E	X	X	X		X*	X	X	X		7
F				X*						1
G								X*		1
H		X*								1
TOTAUX	5	6	5	1	5	6	5	2	1	36

X La présence d'un X indique qu'il y a une classe de ce degré qui est examinée dans cette école.

* Classe dans laquelle on retrouve un handicapé physique

TABLEAU 2 : Nombre d'élèves selon la catégorie à laquelle ils appartiennent

Catégorie	1er CYCLE	2e CYCLE	TOTAUX
Elèves en dénombrement flottant	28	21	49
Elèves non-handicapés placés en cl. spéciale	7	29	36
Elèves hand. physique placés en cl. régulière	3	5	8
Elèves hand. physique placés en cl. spéciale	1	1	2
Autres (enfants réguliers)	327	370	697
TOTAUX	366	426	792

TABLEAU 3 : Classification des élèves handicapés physiques selon la nature de leur handicap

Catégorie	CLASSE REGULIERE 1er cycle	2e cycle	CLASSE SPECIALE 1er cycle	2e cycle	TOTAUX
Hand. moteur	1	1	1		3
Hand. de la vue		1			1
Hand. de l'ouie	1	3		1	5
Hand. moteur et de l'ouie	1				1
TOTAUX	3	5	1	1	10

spéciales et d'une classe de récupération de 7e année. Le tableau 1 permet de voir le nombre de classes examinées pour chaque degré scolaire et pour chaque école. Les classes où on retrouve un E.D.A.A. font toutes parties de notre échantillon.

Les élèves de notre échantillon peuvent être classés en fonction de la nature de la classe dont ils font partie et des services qui leurs sont offerts. Le tableau 2 indique le nombre de sujets étudiés dans chacune de ces catégories de classe. Au tableau 3, les élèves handicapés physiques sont répartis selon la nature de leur handicap et le type de classe auquelle ils appartiennent.

3.3 Instrument de mesure du statut sociométrique

Nous avons utilisé la sociométrie pour étudier et mesurer les relations interpersonnelles et la position de chaque élève à l'intérieur de son groupe-classe. Cette méthode permet l'expression des préférences et des répulsions entre les membres d'un groupe (Moreno, 1954).

Notre choix s'est porté sur le test sociométrique, technique mise au point par Moreno, qui consiste à demander à tous les membres d'un groupe de désigner parmi leurs compagnons, ceux avec lesquels ils désireraient se trouver pour une activité bien déterminée et ceux avec lesquels ils préféreraient ne pas se retrouver. Ce questionnaire offre de nombreux avantages car il est facile à utiliser, demande peu de matériel (papier, crayon), peut s'administrer collectivement en peu de temps (30 minutes environ) et fournit des renseignements précieux sur la position sociale de chaque individu dans le groupe.

Le test sociométrique n'est pas la seule méthode permettant d'étudier ce phénomène. Pour n'en nommer que quelques-unes, Bastin (1970, pp. 17-20) nous entretient entre autres de la méthode de comparaisons pairées, de la méthode ordinale, de la méthode des échelles d'estimation, etc. Il serait trop long ici, de les décrire toutes. Précisons que toutes ces méthodes s'équivalent. En effet, Bastin (1977, p. 18) rapporte que Bjerstedt, en comparant les résultats obtenus par ces diverses méthodes et par le test sociométrique, a trouvé

que, dans l'ensemble, les résultats restent très constants. "Un populaire reste populaire, un isolé reste isolé, quelle que soit la méthode de choix" (Bastin, 1970, p. 18).

Pour élaborer notre questionnaire sociométrique, nous prenons en considération trois critères de choix ou de rejets, à savoir: le travail en classe, l'invitation à la maison et le jeu à la récréation (voir questionnaire, annexe 1). Ceci permet d'avoir une vue d'ensemble beaucoup plus précise des caractéristiques psycho-sociales d'un groupe et des individus qui le composent (Bastin, 1970, p. 25).

4. ANALYSE DES RESULTATS

Pour l'analyse des résultats, nous répartissons les élèves dans différents groupes pour mieux les comparer entre eux. Nous comparons au groupe des autres élèves faisant partie de la classe régulière, chacun des groupes suivants: les élèves de classe régulière recevant les services du dénombrement flottant, les élèves handicapés physiques et les élèves de classe spéciale.

Dans un premier temps, nous examinons les moyennes de choix et de rejets reçus par les élèves de chacun de ces sous-groupes. Deuxièmement, nous voyons comment se répartissent les élèves dans les différentes catégories de statut sociométrique.

4.1 Les moyennes des choix et des rejets reçus

A partir des scores sociométriques observés chez les élèves de premier et de deuxième cycle en dénombrement flottant, chez ceux des classes spéciales de même que chez les handicapés physiques, nous calculons les moyennes et les écarts-types puis, à l'aide de tests de signification, nous voyons s'il y a des différences entre chacun de ces groupes et les autres élèves du même cycle (voir tableaux 4 et 5, annexe 2).

4.1.1 Les élèves en dénombrement flottant versus les autres élèves

Les résultats indiquent qu'il y a des différences significatives entre les élèves en dénombrement flottant et les autres élèves pour ce qui est du nombre moyen de choix et de rejets reçus.

Aux premier et deuxième cycles du primaire, pour la moyenne des rejets reçus, on note que les élèves en dénombrement flottant reçoivent un nombre moyen de rejets significativement supérieur à celui des autres élèves du régulier et ceci, pour tous les critères (travail en classe, invitation à la maison, jeu à la récréation, nombre total de rejets reçus, nombre de rejetants).

Les différences observées entre les élèves du premier et du deuxième cycle se situent au niveau des moyennes de choix reçus aux différents critères. Au premier cycle, il n'y a pas de différence entre les élèves du régulier et les élèves en dénombrement flottant pour le nombre moyen de choix reçus aux divers critères, sauf pour le critère "travail en classe" où on remarque que les élèves en dénombrement flottant reçoivent un nombre moyen de choix significativement inférieur à celui des élèves du régulier ($F=2,10$; $t=2,93$; $dl=38$; $p<0,05$). Au deuxième cycle, par contre, les élèves en dénombrement flottant reçoivent un nombre moyen de choix significativement inférieur à celui des élèves du régulier pour les critères: travail en classe ($F=1,89$; $t=2,35$; $dl=389$; $p<0,05$), jeu à la récréation ($F=1,41$; $t=2,14$; $dl=389$; $p<0,05$), total des choix pour les divers critères ($F=1,63$; $t=2,24$; $dl=389$; $p<0,05$) et nombre total de "choisissants" ($F=2,11$; $t=3,52$; $dl=25$; $p<0,05$). On observe donc une différence au deuxième cycle entre les deux groupes, uniquement pour le critère "invitation à la maison".

Nos hypothèses de départ (a&b) sont en partie confirmées pour les élèves en dénombrement flottant. En effet, pour chacun des critères examinés, ils reçoivent un nombre moyen de rejets significativement plus élevé que celui obtenu par les autres élèves. Pour le nombre moyen de choix reçus, on observe une tendance (pas toujours significative) chez les élèves en dénombrement flottant à obtenir des scores inférieurs à ceux des autres élèves. Dans l'ensemble, au deuxième cycle, les élèves en dénombrement flottant sont moins bien acceptés que les élèves réguliers. Ils reçoivent en moyenne, significativement moins de choix

que les élèves réguliers. Au premier cycle, cette remarque s'applique seulement pour le critère "travail en classe".

4.1.2 Elèves des classes spéciales versus élèves des classes régulières

Au premier cycle, on n'observe pas de différence dans les moyennes de choix et de rejets reçus aux divers critères entre les individus de classe spéciale et ceux de classe régulière sauf pour deux variables.

Pour le total moyen des choix reçus aux trois critères, les élèves des classes spéciales reçoivent un nombre moyen de choix significativement inférieur à celui des élèves des classes régulières ($F=1,46$; $t=2,24$; $dl=363$; $p<0,05$). Cependant, si on observe le nombre moyen de "choisissants" et le nombre moyen de choix reçus à chaque critère, pris individuellement, il n'y a pas de différence significative entre ces deux groupes.

Pour le nombre moyen de personnes qui rejettent un individu, on remarque que l'élève de la classe régulière est rejeté en moyenne significativement par plus d'individus que l'élève de la classe spéciale ($F=5,33$; $t=3,97$; $dl=9$; $p<0,05$).

Au deuxième cycle, pour chacune des variables (travail, social, jeu, nombre total de choix, nombre de "choisissants"), les élèves des classes spéciales reçoivent un nombre moyen de choix significativement inférieur à celui des élèves des classes régulières.

Pour les scores sociométriques de rejets, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes pour la moyenne des rejets reçus aux critères: travail, social et jeu. Pour le nombre de rejetants et le total moyen de rejets reçus à l'ensemble des trois critères, on observe que les élèves des classes spéciales ont des nombres moyens significativement inférieurs à ceux des élèves des classes régulières.

En résumé, les élèves des classes spéciales ont tendance à obtenir des moyennes de scores sociométriques inférieures à celles obtenues par les élèves de classe régulière et ceci, quels que soient les critères de choix et de rejets

examinés. Quelques-uns de ces résultats sont significatifs. Les différences observées entre ces deux groupes peuvent être attribuables au nombre restreint d'élèves en classe spéciale qui fait que ces derniers émettent un nombre plus limité de choix et de rejets que les élèves de classe régulière qui sont plus nombreux par classe. Il se peut aussi que les élèves de classe spéciale soient plus sélectifs dans le choix ou le rejet d'enfants de leur classe ou aient plus de difficulté que les élèves du régulier à exprimer leurs préférences et leurs répulsions face aux autres élèves de leur classe.

4.1.3 Elèves handicapés physiques versus les élèves non-handicapés

Aux premier et deuxième cycles, pour chacune des variables examinées, il n'y a pas de différence significative dans le nombre moyen de choix ou de rejets reçus entre les élèves non-handicapés et les élèves handicapés physiques.

La seule différence significative observée entre ces deux groupes est au premier cycle où on constate qu'à la variable "total moyen des scores sociométriques négatifs", les enfants handicapés reçoivent un nombre moyen de rejets significativement inférieur à celui obtenu par les élèves non-handicapés ($F=33,14$; $t=5,10$; $dl=6$; $p<0,05$).

Si on examine les résultats sociométriques d'un peu plus près, on observe une tendance (non significative) chez les handicapés à obtenir un nombre moyen de choix légèrement supérieur et un nombre moyen de rejets inférieurs à ceux observés chez les autres élèves non-handicapés. Ces résultats en faveur des élèves handicapés sont de bon augure et contredisent les résultats des recherches antérieures. En effet, notre étude indique que les élèves handicapés ne sont ni moins acceptés, ni plus rejetés que les élèves non-handicapés. Avec réserve, puisque ce n'est pas significatif, on peut dire que c'est plutot l'inverse qui se produit.

4.2 Statuts sociométriques des élèves

A partir des résultats obtenus au questionnaire sociométrique, il est possible de déterminer le statut sociométrique de chaque élève en fonction du nombre de choix qu'il reçoit ainsi que du nombre de rejets reçus. Si un individu reçoit un nombre de choix significativement supérieur (à P 0,05) à celui qu'il aurait reçu par la seule loi du hasard, il est classé dans la catégorie des populaires ou des favoris. Par contre, si un individu reçoit un nombre significativement peu élevé de choix, il est classé parmi les isolés. Dans la catégorie des rejetés ou des exclus, on retrouve les individus qui reçoivent un nombre significativement élevé de rejets et dans la catégorie des non-rejetés, ce sont ceux qui obtiennent un nombre significativement peu élevé de rejets. Les individus qu'on ne retrouve pas dans ces catégories, c'est-à-dire qui ne reçoivent pas un nombre de votes statistiquement significatif, sont classés comme ayant un statut sociométrique ordinaire, moyen.

Dans notre étude, les limites de confiance inférieure et supérieure des scores sociométriques sont déterminées à l'aide de la fonction binominale au seuil de signification (p) de 0,05 (voir annexe III, tableaux 6 et 7). Pour ce faire, nous utilisons les tables de Salvosa (Bastin, 1970, p. 191). Vous retrouverez en annexe la formule utilisée pour le calcul des limites supérieures et inférieures.

Dans cette deuxième partie de l'analyse des résultats, nous examinons de quelle façon se répartissent les élèves des différents groupes à l'intérieur des différentes catégories sociométriques. Nous comparons les élèves du dénombrement flottant, les élèves de classes spéciales et les élèves handicapés aux autres élèves du même niveau scolaire. Ceci afin de vérifier s'il y a des différences significatives entre ces groupes dans la répartition des élèves selon leur statut sociométrique (voir tableaux 8 et 9, annexe IV). Les différences dans les proportions observées entre deux groupes sont vérifiées au moyen du statistique chi-carré au seuil de signification de 0,05.

4.2.1 Comparaison des groupes en fonction de la proportion des élèves dans chacune des catégories de statut sociométrique.

L'examen de la répartition des élèves de chacun des groupes selon leur statut sociométrique, indique qu'il n'y a pas de différence significative d'une part entre le groupe des élèves de classes régulières et celui de classes spéciales et d'autre part entre le groupe des non-handicapés et celui des handicapés physiques. Cette remarque est valable à la fois pour les élèves du premier cycle et ceux du deuxième cycle, que ce soit pour les statuts sociométriques de choix (favori, isolé) ou de rejets (rejeté, non rejeté) et ceci, quels que soient les critères examinés. Donc, comparés aux autres élèves, les enfants handicapés et les enfants de classe spéciale ne se retrouvent pas significativement en plus grand nombre dans les catégories d'isolés et de rejetés, ni en plus petit nombre dans les catégories de favoris et de non-rejetés. Ces résultats contredisent ceux des recherches antérieures.

Dans les comparaisons des groupes entre eux, les seules différences significatives observées dans le classement des élèves selon leur statut sociométrique se situent entre le groupe des élèves en dénombrement flottant et le groupe des autres élèves.

En effet, on retrouve une proportion beaucoup plus grande d'enfants en dénombrement flottant que d'enfants réguliers dans la catégorie des rejetés (reçoivent un nombre significativement élevé de rejets). Il y a aussi une proportion beaucoup plus faible d'élèves en dénombrement flottant que d'élèves réguliers dans la catégorie des non-rejetés (reçoivent significativement peu de rejets). Ces deux remarques s'appliquent aux enfants du premier et du deuxième cycle pour tous les critères examinés (travail en classe, invitation à la maison, jeu à la récréation, nombre total de rejets reçus aux trois critères et nombre de rejetants).

Pour le classement des enfants d'après leur statut sociométrique, la seule différence observée dans les distributions entre le premier et le second cycle, concerne le critère "jeu à la récréation" où l'on constate au deuxième cycle une proportion beaucoup plus grande d'enfants réguliers que d'enfants en dénombrement flottant qui sont dans la catégorie des favoris (reçoivent un nombre significati-

vement élevé de choix) et une proportion beaucoup plus grande d'enfants en dénombrement flottant dans la catégories des isolés (reçoivent significativement peu de choix pour le critère jeu à la récréation). Pour ce qui est des autres critères de choix, on ne note pas de différence entre ces deux groupes dans le classement selon les statuts sociométriques.

5. COMMENTAIRES ET CONCLUSIONS

Dans l'ensemble, l'analyse des résultats sociométriques indique qu'il y a peu de différence entre les élèves non-handicapés et les élèves handicapés et entre les élèves de classes spéciales et ceux de classes régulières. Même s'il y a quelques différences observées entre ces groupes dans la moyenne des choix ou des rejets reçus et dans le classement des élèves selon leur statut sociométrique, celles-ci ne correspondent pas aux résultats obtenus dans la grande majorité des études sociométriques effectuées jusqu'à ce jour. Il semble bien que les élèves handicapés physiques et les élèves de classe spéciale ne soient ni plus rejetés ni moins acceptés que les autres élèves. Bien au contraire, on a même constaté que les handicapés avaient une tendance (non significative) à obtenir de meilleures moyennes de scores sociométriques que les autres élèves. Nos hypothèses de départ se trouvent donc infirmées pour ces groupes d'élèves et nous tenterons un peu plus loin dans le texte, d'expliquer ces résultats.

Malheureusement, la situation se présente autrement pour les élèves en dénombrement flottant lorsqu'on les compare aux autres élèves des classes régulières. En effet, pour la plupart des critères examinés, les élèves en dénombrement flottant reçoivent un nombre moyen de rejets significativement supérieur et un nombre moyen de choix inférieur à ceux obtenus par les autres élèves de classes régulières. De plus, on retrouve une proportion significativement plus grande d'élèves en dénombrement flottant qui ont un statut sociométrique de rejetés. Le degré de ségrégation ne semble donc pas proportionnel à la gravité de l'handicap; à la limite on peut dire que la ségrégation est plus néfaste que l'handicap.

Dans le groupe des enfants en dénombrement flottant, on y retrouve habituellement des enfants qui ont des troubles d'apprentissage et de comportement. Plusieurs parmi eux ont des difficultés dans certaines matières scolaires. Il est possible que leur comportement en classe et leur rendement scolaire soient une des raisons pour lesquelles on retrouve un plus grand nombre de ces enfants dans la catégorie des rejetés.

Il peut sembler surprenant qu'il n'y ait pas de différence dans le classement d'après le statut sociométrique entre enfants non-handicapés et enfants handicapés physiques alors qu'il y en a entre enfants réguliers et enfants en dénombrement flottant. Ceci peut s'expliquer en terme de visibilité de l'handicap ou des difficultés de l'enfant. Les problèmes de l'enfant en dénombrement flottant sont moins apparents ou visibles pour les pairs que ceux de l'enfant handicapé moteur ou sensoriel. Le degré de visibilité de l'handicap aiderait à mieux comprendre et à mieux accepter l'enfant handicapé. C'est ainsi qu'Elser (1959), Shears et Jensema (1969) expliquent les différences de scores sociométriques observées entre enfants légèrement handicapés de l'ouie et enfants gravement handicapés de l'ouie.

Contrairement aux résultats obtenus pour les élèves en dénombrement flottant ceux des enfants handicapés contredisent quelque peu la documentation sur le sujet. En effet, la plupart des recherches antérieures rapportent que ces enfants sont significativement plus rejetés ou significativement moin bien acceptés que les enfants non-handicapés (Force, 1956; Elser, 1959; Shears et Jensema, 1969). Plusieurs explications sont possibles.

Dans notre échantillon, nous avons un nombre restreint d'enfants handicapés physiques intégrés en classe régulière (8, 1 par classe), ces enfants sont disséminés dans plusieurs écoles. Par conséquent, il se peut que les autres élèves ne les identifient pas à un groupe minoritaire, marginal, chaque enfant handicapé est alors considéré comme un individu et évalué en tant que tel sans qu'on lui attribue les caractéristiques négatives qui pourraient être associées à son groupe. Il y a aussi la question de visibilité de l'handicap dont nous avons parlé précédemment. Une autre explication possible est que les enfants handicapés physiques de notre échantillon possèdent des attributs socialement désirables. De plus, il se peut que les attitudes des élèves soient plus positives face aux

enfants handicapés parce que le mouvement d'intégration est amorcé depuis déjà un certain temps dans cette commission scolaire. Ce sont là quelques-unes des raisons qui peuvent expliquer nos résultats. Une étude plus approfondie serait nécessaire pour préciser davantage quelles en sont les véritables raisons.

Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration et des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage peuvent aussi influencer la perception que leurs élèves ont des enfants en difficulté. Le rapport de Lavallée (1982) sur les attitudes du personnel scolaire à l'égard des E.D.A.A. et de l'intégration souligne entre autres que les enseignants du premier cycle sont plus favorables à l'intégration que ceux du deuxième cycle. On peut se demander jusqu'à quel point cette attitude influence celle de leurs élèves. Dans l'ensemble, nos résultats ne démontrent pas que les élèves en difficulté du premier cycle sont moins bien acceptés, plus rejetés par leurs pairs que ceux du deuxième cycle. Cependant, on remarque que les élèves en dénombrement flottant du deuxième cycle semblent moins bien acceptés que ceux du premier cycle par leurs pairs.

En guise de conclusion, on peut dire que nos résultats laissent présager un rayon d'espoir pour les enfants en difficulté. Leur intégration au système scolaire régulier est possible sans qu'ils en souffrent au plan des relations interpersonnelles avec leurs pairs. Beaucoup de chemin reste encore à parcourir pour arriver à une plus grande acceptation des différences individuelles mais le risque en vaut la peine.

BIBLIOGRAPHIE

ANDELMAN, F. (1976); "Mainstreaming in Massachusetts under Law 766", Today's Education, Mars-avril, pp. 20-22.

APOLLONI, T.; COOKE, T.P. (1978); "Integrated programming at the infant, toddler and preschool levels", in M.J. Guralnick (Ed.), Early Intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children, Baltimore, University Park Press.

APOLLONI, T.; COOKE, S.A.; COOKE, T.P. (1977); "Etablishing a normal peer as a behavioral model for delayed toddlers", Perceptual and Motor Skills, 44, pp. 231-241.

BALDWIN, Willie Kate (1958); "The social position of the educable mentally retarded child in the regular grades in the public schools", Exceptional Children, 25, pp. 106-108, 112.

BALLARD, M.; CORMAN, L.; GOTTLIEB, J.; KAUFMAN, M.J. (1977); "Improving the social status of mainstreamed retarded children", Journal of Educational Psychology, 69(5), pp. 605-611.

BASTIN, Georges (1970); Les techniques sociométriques, 3e édition, Presses Universitaires de France, Paris, 196 p.

BRUININKS, V.L. (1978); "Actual and perceived peer status of learning-disabled students on the mainstream programs", Journal of Special Education, 12, pp. 51-58.

BRUININKS, V.L. (1978); "Peer status and personality characteristics of learning-disabled and non-disabled students", Journal of Learning Disabilities, 8, pp. 484-489.

BRYAN, Tanis H. (1978); "Social relationships and verbal interactions of learning disabled children", Journal of Learning Disabilities, 11(2), pp. 107-115

BRYAN, Tanis H. (1976); "Peer popularity of learning disabled chidlren: a replication", Journal of Learning Disabilities, 9(5), pp. 307-311

BRYAN, T.H. (1974b); "Peer popularity of learning disabled children", Journal of Learning Disabilities, 7(10), pp. 621-625

BRYAN, T. (1974a); "An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities", Journal of Learning Disabilities, 7(1), pp. 26-34

BRYAN, T.; WHEELER, R. (1972); "Perception of children with learning disabilities: The eye of the observer", Journal of Learning Disabilities, 5, pp. 199-206

CAGLAR, Huguette (1981); "Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire" publié par l'AQETA (1981); L'intégration au Québec, trois perspectives, pp. 23-30

CHENNAULT, Madelyn (1967); "Improving the social acceptance of unpopular educable mentally retarded pupils in special classes", American Journal of Mental Deficiency, 72, pp. 455-458

CHRISTOPLOS, F.; RENZ, P. (1969); "A critical examinations of special education programs", Journal of Special Education, 3, pp. 371-380

COPEX (1976); L'éducation de l'enfance en difficulte d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée, Ministère de l'Education du Québec, Tomes 1 et 2.

CRESPO, Manuel; BEAUREGARD, Yves (1981); "La perspective sociologique de l'étiquetage et la problématique de l'intégration", Apprentissage et socialisation, 4(3), pp. 132-139.

DUNN, L.M. (1968); "Special education for the mildly retarded: Is much of it justified?", Exceptional Children, 35, pp. 5-22.

ELSER, Roger P. (1959); "The social position of hearing handicapped children in the regular grades", Exceptional Children, 25, pp. 305-309.

FISHER, C.F.; RIZZO, A.A. (1974); "A paradigm for humanizing special education", Journal of Special Education, 8, pp. 321-329.

FLYNN, R.F.; ULNICNI, S.C. (1978); "Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage", Apprentissage et Socialisation, 1(1), pp. 13-33.

FORCE, Dewey G. (1956); "Social status of physically handicapped children", Exceptional Children, 23, pp. 104-107, 132-133.

GELINAS, Arthur (1981); "Pour une reformulation de la problématique de l'intégration", publié par l'AQETA (1981); L'intégration au Québec, trois perspectivas, pp. 1-9

GLASS, G.V.; STANLEY, J.C. (1970); Statistical methods in education and psychology, Prentice-Hall, Englewood Cliff, New Jersey, pp. 295-297

GOODMAN, H.; GOTTLIEB, J.; HARRISON, R.H. (1972); "Social acceptance of EMR integrated into a nongrated elementary school", American Journal of Mental Deficiency, 76(4), pp. 412-417.

GOTTLIEB, J.; BUDOFF, M. (1973); "social acceptability of retarded children in nongraded schools differing in architecture", American Journal of Mental Deficiency, 78(1), pp. 15-19.

GOTTLIEB, J.; SEMMEL, M.I.; VELDAM, D.J. (1978); "Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children", Journal of Educational Psychology, 70, pp. 396-405.

GUILFORD, J.P. (1965); Fondamental statistics in psychology and education, McGraw-Hill, New York, pp. 227-236.

GURALNICK, M.J. (1976); "The value of integrating handicapped and nonhandicapped preschool children", American Journal of Orthopsychiatry, 46, pp. 236-245

IANO, R.P.; AYERS, D.; HELLER, H.B.; McGETTINGAN, J.F.; WALKER, V.S. (1974); "Sociometric status of retarded children in an integrative program", Exceptional Children, 40(4), pp. 267-271

JOHNSON, G.O. (1950); "A study of the social position of mentally handicapped children in the regular grades", American Journal of Mental Deficiency, 55, pp. 60-89

JOHNSON, G.O.; KIRK, S.A. (1950); "Are mentally handicapped children segregated in the regular grades?", Exceptional Children, 17, pp. 65-68, 87-88

JORDAN, J.B. (1960); Intelligence as a factor in social position: A sociometric study in special classes for the mentally handicapped, Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois

KAPLAN, Henry K.; KAUFMAN, Ira (1978); "Sociometric status and behaviors of emotionally disturbed children", Psychology in the Schools, 15(1), pp. 8-15

KELLY, Louis (1982); Le concept de soi des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe régulière et en classe spéciale, Rapport de recherche, GREC-CIRADE, Université du Québec à Montréal

KENNEDY, Patricia; BRUININKS, Robert F. (1974); "Social status of hearing impaired children in regular classrooms , Exceptional Children, 40(5), pp. 336-342

LAVALLEE, Marcel (1982); La perception qu'ont les membres du personnel scolaire de l'intégration des enfants en difficulte d'adaptation et d'apprentissage, Rapport de recherche, GREC-CIRADE, Université du Québec à Montréal

LEYSER, Yona; GOTTLIEB, Jay (1980); "Improving the social status of rejected pupils", Exceptional Chidlren, 46(6), pp. 459-461

MacMILLAN, Donald L.; MORRISON, Gale M. (1980); "Correlates of social status among middly handicapped learners in self-contained special classes", Journal of Educational Psychology, 72(4), pp. 437-444

Ministère de l'Education du Québec (1979); L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, l'Editeur Officiel du Québec, Québec.

Ministère de l'Education du Québec (1978); L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, l'enfance en difficulte d'adaptation et d'apprentissage, L'Editeur Officiel du Québec, Québec

MORENO, J.L. (1954); Fondements de la sociométrie, traduit par H. Lesage et P.H. Maucorps, Presses Universitaires de France, Paris, 400 p.

MORRISON, Gale M. (1981a) "Perspectives of social status of learning-handicapped and nonhandicapped students", American Journal of Mental Deficiency, 86(3), pp. 243-251

MORRISON, Gale M. (1981b) "Sociometric measurement: methodological consideration of its use with midly learning handicapped and nonhandicapped children", Journal of Educational Psychology, 73(2), pp. 193-201.

PRILLAMAN, Douglas (1981); "Acceptance of learning disabled students in the mainstream environment: A failure to replicate", Journal of learning Disabilities, 14(6), pp. 344 - 346 et 368

ROBICHAUD, Omer (1978); "Les dimensions de l'intégration", Special Education in Canada, 52(4), pp. 24-32

ROFF, M.; SELLS, S.S.; GOLDEN, M.M. (1972); Social adjustment and personality development in children, University of Minnesota Press, Minneapolis

RUCKER, C.N.; VINCENZO, F.M. (1970); "Maintaining social acceptance gains made by mentally retarded children", Exceptional Children, 36, pp. 679-680

SAUNDERS, Bruce Thomas (1970); "Emotional disturbance and social position within the nongraded classroom", Psychology in the Schools, 7(3), pp. 269-271.

SCRANTON, Thomas R.; RYCKMAN, David B. (1979); "Sociometric status of learning disabled children in an integrative program", Journal of Learning Disabilities, 12(6), pp. 402-407.

SHEARE, Joseph B. (1978); "The impact of resource programs upon the self-concept and peer acceptance of learning disabled children", Psychology in the Schools, 15(3), pp. 406-412.

SHEARS, L.M.; JENSEMA, C.L. (1969); "Social acceptability of anomalous persons", Exceptional Children, 36(2), pp. 91-96.

SIPERSTEIN, Gary N.; BOPP, Michael J.; BAK, John J. (1978); Social status of learning disabled children", Journal of Learning Disabilities, 11(2), pp. 98-102

STRAIN, Phillip S. (1981); "Modification of sociometric status and social interaction with mainstreamed mild developmentally disabled children", Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 1, pp. 157-169.

STRAIN, P.S. (1977); "Effects of peer social initiations of withdrawn preschool children: Some training and generalization effects", Journal of Abnormal Child Psychology, 5, pp. 445-455.

STRAIN, P.S.; SHORES, R.E.; TIMSIS, M.A. (1977); "Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children", Journal of Applied Behavior Analysis, 19, pp. 289-298.

STRANG, L.; SMITH, M.D.; ROGERS, C.M. (1978); "Social comparison, multiple reference groups, and the self-concept of academically handicapped children before and after mainstreaming", Journal of Education, 70(4), pp. 487-497.

TREMBLAY, Richard (1979); Rationnel d'une stratégie d'intégration progressive de l'enfant en difficulté: programmation individualisée, Service de consultation et d'animation, Commission scolaire La Jeune Lorette.

WINER, B.J. (1962); Statistical principles in experimental design, McGraw-Hill, New York, pp. 36-39.

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE

QUESTIONNAIRE SOCIOMÉTRIQUE

1. Dis-moi avec qui tu aimerais travailler en classe?..... _____

   Avec qui encore?..... _____

   Avec qui encore?..... _____

2. Dis-moi avec qui tu n'aimerais pas travailler en classe?... _____

   Avec qui encore?..... _____

   Avec qui encore?..... _____

3. Dis-moi qui tu aimerais inviter chez toi à la maison?..... _____

   Qui encore?..... _____

   Qui encore?..... _____

4. Dis-moi qui tu n'aimerais pas inviter chez toi à la maison? _____

   Qui encore?..... _____

   Qui encore?..... _____

5. Dis-moi avec qui tu aimerais jouer à la récréation?..... _____

   Avec qui encore?..... _____

   Avec qui encore?..... _____

6. Dis-moi avec qui tu n'aimerais pas jouer à la récréation?.. _____

   Avec qui encore?..... _____

   Avec qui encore?..... _____

* * * *

ANNEXE II

- TEST DE L'EGALITE DE DEUX MOYENNES
- TABLEAU 4
- TABLEAU 5

PROCEDURE UTILISEE POUR LE TEST DE L'EGALITE DE DEUX MOYENNES ISSUES DE DEUX GROUPES INDEPENDANTS

Si les variances ne sont pas différentes (i.e. si F n'est pas significatif), la formule de t est:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)\, S_1^2 + (n_2 - 1)\, S_2^2}{(n_1 + n_2 - 2)} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

$$dl = (n_1 + n_2 - 2)$$

où $\bar{X}_1$ est la moyenne du groupe I
S_1^2 est la variance du groupe I
n_1 le nombre de sujets du groupe I
(idem pour le groupe II)

Si les variances sont différentes (i.e. si F est significatif) alors, la formule t est:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Le degré de liberté est déterminé à l'aide de la formule de Welch:

$$dl = \frac{(n_1 - 1)(n_2 - 1)}{(n_2 - 1)\, c^2 + (n_1 - 1)(1 - c)^2}$$

où $$c = \frac{\frac{S_1^2}{n_1}}{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}$$

Références

GLASS, G.V.; STANLEY, J.C. (1970); Statistical methods in education and psychology, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliff, New Jersey, pp. 295-297

WINER, B.J. (1962); Statistical principles in experimental design, McGraw-Hill, New York, pp. 36-39

TABLEAU 4 Moyennes et écarts-types des scores sociométriques observés chez les élèves en dénombrement flottant, chez ceux des classes spéciales de même que chez les handicapés et sommaire des tests de signification des différences entre chacun de ces groupes et les autres élèves du premier cycle.

		DENOMBREMENT FLOTTANT			AUTRES ELEVES					
	Var.	Moy.	S	n	Moy.	S	n	F	t	dl
C	S1	1,93	1,56	28	2,87	2,27	327	2,10*	2,93*	38
H	S3	2,46	1,97	28	2,69	2,10	327	1,13	0,55	353
O	S5	2,18	2,07	28	2,68	2,05	327	1,03	1,23	353
I	Stc	6,57	4,53	28	8,24	5,66	327	1,56	1,51	353
X	Snc	4,54	2,81	28	4,97	3,09	327	1,21	0,72	353
R	S2	4,71	4,30	28	2,43	2,71	326	2,52*	-2,76*	29
E	S4	4,68	3,52	28	2,33	2,42	326	2,12*	-3,46*	29
J	S6	4,07	3,29	28	2,38	2,24	326	2,15*	-2,67*	29
E	Str	13,46	10,61	28	7,11	6,68	327	2,52*	-3,11*	29
T	Snr	8,07	4,58	28	4,88	3,96	326	1,34	-4,04*	352
		CLASSE SPECIALE			AUTRES ELEVES					
	Var.	Moy.	S	n	Moy.	S	n	F	t	dl
C	S1	2,38	1,60	8	2,79	2,23	355	1,95	0,53	361
H	S3	1,50	1,60	8	2,67	2,08	355	1,69	1,58	361
O	S5	1,25	1,83	8	2,64	2,05	355	1,25	1,89	361
I	Stc	4,10	4,63	10	8,10	5,59	355	1,46	2,24*	363
X	Snc	2,88	1,73	8	4,94	3,07	355	3,15	1,89	361
R	S2	1,50	1,60	8	2,61	2,93	354	3,33	1,07	360
E	S4	1,63	1,60	8	2,52	2,60	354	2,64	0,97	360
J	S6	1,38	1,19	8	2,51	2,38	354	4,01	1,35	360
E	Str	3,60	4,22	10	7,62	7,26	355	2,95	1,74	363
T	Snr	2,50	1,77	8	5,14	4,09	354	5,33*	3,97*	9
		ELEVES HANDICAPES			AUTRES ELEVES					
	Var.	Moy.	S	n	Moy.	S	n	F	t	dl
C	S1	3,75	1,26	4	2,77	2,23	359	3,13	-0,87	361
H	S3	3,25	0,96	4	2,64	2,09	359	4,76	-0,58	361
O	S5	2,75	2,06	4	2,60	2,06	359	1,00	-0,14	361
I	Stc	9,75	4,03	4	7,98	5,62	361	1,94	-0,63	363
X	Snc	5,50	1,29	4	4,88	3,07	359	5,65	-0,40	361
R	S2	0,50	1,00	4	2,61	2,91	358	8,49	1,44	360
E	S4	2,25	0,96	4	2,50	2,59	358	7,33	0,19	360
J	S6	1,00	0,82	4	2,50	2,37	358	8,43	1,27	360
E	Str	3,75	1,26	4	7,55	7,24	361	33,14*	5,16*	6
T	Snr	3,00	1,41	4	5,10	4,09	358	8,36	1,03	360

Légende: * $p < 0,05$

TABLEAU 5 Moyennes et écarts-types des scores sociométriques observés chez les élèves en dénombrement flottant, chez ceux des classes spéciales de même que chez les handicapés et sommaire des tests de signification des différences entre chacun de ces groupes et les autres élèves du deuxième cycle.

		DENOMBREMENT FLOTTANT			AUTRES ELEVES					
	Var.	Moy.	S	n	Moy.	S	n	F	t	dl
C	S1	1,71	1,71	21	2,94	2,35	370	1,89	2,35*	389
H	S3	2,00	1,58	21	2,75	2,14	370	1,82	1,58	389
O	S5	1,71	1,82	21	2,75	2,16	370	1,41	2,14*	389
I	Stc	5,43	4,73	21	8,43	6,04	370	1,63	2,24*	389
X	Snc	2,86	2,06	21	4,53	2,99	370	2,11*	3,52*	25
R	S2	5,52	4,76	21	2,62	3,52	370	1,83*	-2,76*	21
E	S4	4,76	3,66	21	2,59	3,03	370	1,46	-3,15*	389
J	S6	4,33	3,75	21	2,51	2,84	370	1,74	-2,81*	389
E	Str	14,62	11,74	21	7,72	9,00	370	1,70	-3,35*	389
T	Snr	7,38	4,74	21	4,52	4,37	370	1,17	-2,91*	389
		CLASSE SPECIALE			AUTRES ELEVES					
	Var.	Moy.	S	n	Moy.	S	n	F	t	dl
C	S1	2,27	1,48	30	2,87	2,34	391	2,47*	2,05*	41
H	S3	1,97	1,52	30	2,71	2,11	391	1,94*	2,49*	38
O	S5	2,00	1,17	30	2,69	2,16	391	3,37*	2,87*	46
I	Stc	5,67	3,86	33	8,27	6,01	391	2,42*	3,53*	46
X	Snc	3,07	1,64	30	4,44	2,97	391	3,28*	4,10*	45
R	S2	2,17	1,80	30	2,77	3,65	391	4,10*	1,61	50
E	S4	2,13	1,76	30	2,71	3,10	391	3,12*	1,62	44
J	S6	1,93	1,78	30	2,61	2,92	391	2,69*	1,89	42
E	Str	5,67	4,97	33	8,09	9,29	391	3,49*	2,46*	53
T	Snr	3,47	2,30	30	4,67	4,44	391	3,72*	2,53*	48
		ELEVES HANDICAPES			AUTRES ELEVES					
	Var.	Moy.	S	n	Moy.	S	n	F	t	dl
C	S1	2,50	3,39	6	2,83	2,28	416	2,22	0,35	420
H	S3	2,67	1,51	6	2,65	2,09	416	1,93	-0,01	420
O	S5	2,50	1,38	6	2,64	2,12	416	2,35	0,16	420
I	Stc	7,67	5,75	6	8,06	5,92	419	1,06	0,16	423
X	Snc	4,67	2,94	6	4,33	2,91	416	1,02	-0,28	420
R	S2	2,50	2,26	6	2,74	3,57	416	2,49	0,16	420
E	S4	2,67	2,25	6	2,68	3,04	416	1,82	0,01	420
J	S6	1,83	1,84	6	2,57	2,87	416	2,44	0,63	420
E	Str	7,00	6,26	6	7,93	9,08	419	2,10	0,25	423
T	Snr	3,67	3,27	6	4,61	4,34	416	1,77	0,53	420

Légende: * $p < 0,05$

ANNEXE III

. CALCUL DES LIMITES DE CONFIANCE

. TABLEAU 6

. TABLEAU 7

FORMULE POUR LE CALCUL DES LIMITES DE CONFIANCE DES DISTRIBUTIONS DES SCORES SOCIOMETRIQUES AU SEUIL DE P.05

$p = \frac{d}{c\,(N-1)}$

$n = c\,(n-1)$

$M = n \cdot p$

$S = \sqrt{n\,p\,q}$

$a_3 = \frac{q-p}{S}$ ou $(p-q)\,\frac{1}{S}$

p : probabilité qu'un évènement déterminé se produise

d : nombre de choix ou de rejets émis en moyenne par chaque sujet

N : nombre de sujets dans le groupe

c : nombre de critères de choix ou de rejets

q : probabilité qu'un évènement donné ne se produise pas ($q = 1 - p$)

M : moyenne ou nombre moyen de choix émis

a_3 : degré d'obliquité de la courbe

$$x_{05} = M + t \cdot S$$

Le t est donné par les tables de Salvosa (voir table à la page suivante). Le côté gauche de la table correspond au côté gauche de la courbe; le côté droit de la table, au côté droit de la courbe. Le calcul des limites donne les limites inférieures et supérieures au seuil de p.05

Table des t extraite des tables de Salvosa

Degré d'obliquité	P.05	Degré d'obliquité	P.05
0,0	-1,64	0,0	1,64
0,1	-1,62	0,1	1,67
0,2	-1,59	0,2	1,70
0,3	-1,56	0,3	1,73
0,4	-1,52	0,4	1,75
0,5	-1,49	0,5	1,77
0,6	-1,46	0,6	1,80
0,7	-1,42	0,7	1,82
0,8	-1,39	0,8	1,84
0,9	-1,35	0,9	1,86
1,0	-1,32	1,0	1,88
1,1	-1,28	1,1	1,89

Référence:

BASTIN, G. (1970); Les techniques sociométriques, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 48-54

TABLEAU 6 Nombre de choix (C) émis dans chaque classe du premier cycle pour chacun des scores sociométriques et limites de confiance inférieure (LI) et supérieure (LS) des scores sociométriques déterminés à l'aide de la fonction binomiale au seuil de signification de 0,05.

Niv	Eco.	N	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Tot. posit.	Tot. négat.	Ch. pers.	Rej. pers.
			C LI LS	C LI LS	C LI LS	C LI LS	C LI LS	C LI LS	C LI LS	C LI LS	C LI LS	C LI LS
1	1	18	44 0 6	47 0 6	36 0 5	46 0 6	47 0 6	46 0 6	127 3 11	139 3 13	72 1 8	91 2 9
	2	20	56 0 6	45 0 5	51 0 6	37 - 5	50 0 6	43 0 5	157 2 13	125 2 11	106 2 9	96 1 9
	3	23	58 0 6	56 0 6	53 0 5	51 0 5	57 0 6	53 0 5	168 3 12	160 3 12	105 1 8	113 1 9
	4	24	73 0 6	62 0 6	72 0 6	65 0 6	68 0 6	68 0 6	213 4 14	195 3 13	149 2 10	148 2 10
	5	25	65 0 6	56 0 5	61 0 6	49 0 5	61 0 6	52 0 5	187 3 12	157 2 11	121 1 9	113 1 8
2	1	25	73 0 6	68 0 6	68 0 6	67 0 6	67 0 6	69 0 6	208 4 14	204 3 13	140 2 10	135 2 9
	2	23	67 0 6	73 0 6	68 0 6	65 0 6	65 0 6	63 0 6	200 3 13	201 3 13	120 1 9	137 2 10
	3*	27	82 0 6	71 0 6	75 0 6	71 0 6	68 0 6	70 0 6	225 4 14	212 3 13	151 2 10	137 1 9
	4	26	74 0 6	64 0 6	69 0 6	65 0 6	67 0 6	57 0 5	210 3 13	186 3 12	119 1 8	118 1 8
	5	22	62 0 6	60 0 6	62 0 6	59 0 6	60 0 6	58 0 6	184 4 13	177 3 13	85 1 7	89 1 8
	8*	25	72 0 6	68 0 6	66 0 6	63 0 6	65 0 6	64 0 6	203 3 13	195 3 13	125 1 9	152 1 9
3	1	21	59 0 6	58 0 6	59 0 6	60 0 6	59 0 6	61 0 6	177 4 13	179 3 14	89 1 8	109 2 9
	2	24	72 0 6	70 0 6	70 0 6	70 0 6	70 0 6	68 0 6	212 4 14	208 4 14	129 2 9	127 2 9
	3	27	75 0 6	76 0 6	77 0 6	74 0 6	75 0 6	75 0 6	227 4 14	225 4 14	153 2 10	164 2 10
	4*	22	65 0 6	65 0 6	65 0 6	65 0 6	65 0 6	66 0 6	195 4 14	196 4 14	107 1 9	129 2 10
	5	25	63 0 6	53 0 5	58 0 5	45 - 5	54 0 5	41 - 4	175 3 11	139 2 10	99 1 8	89 0 7
TGA	6*	8	19 0 5	13 - 4	12 - 4	13 - 4	10 - 4	12 - 4	41 2 9	38 1 9	23 0 6	20 0 5

Légende: * classe où on retrouve un handicapé.

TABLEAU 7 Nombre de choix (C) émis dans chaque classe du deuxième cycle pour chacun des scores sociométriques et limites de confiance inférieure (LI) et supérieure (LS) des scores sociométriques déterminés à l'aide de la fonction binomiale au seuil de signification de 0,05.

Niv	Eco.	N	Question 1			Question 2			Question 3			Question 4			Question 5			Question 6			Tot. posit.			Tot. négat.			Ch. pers.			Rej. pers.		
			C	LI	LS	C	LI	LS	C	LI	LS	C	LI	LS	C	LI	LS	C	LI	LS	C	LI	LS	C	LI	LS	C	LI	LS	C	LI	LS
4	1	29	86	0	6	87	0	6	85	0	6	87	0	6	87	0	6	85	0	6	258	4	14	259	4	14	154	2	9	153	2	9
	2	24	73	0	6	69	0	6	73	0	6	68	0	6	70	0	6	64	0	6	216	4	14	201	4	14	105	1	8	98	1	8
	3	25	75	0	6	69	0	6	65	0	6	69	0	6	68	0	6	63	0	6	208	4	13	201	3	13	118	1	9	123	1	9
	4	28	81	0	6	81	0	6	82	0	6	82	0	6	81	0	6	78	0	6	244	4	14	241	4	14	132	1	9	149	2	9
	5*	24	65	0	6	58	0	6	62	0	6	54	0	5	51	0	5	45	0	5	178	3	12	157	2	11	103	1	8	96	1	8
5	1	29	86	0	6	87	0	6	82	0	6	84	0	6	86	0	6	83	0	6	254	4	14	254	4	14	133	1	8	162	2	10
	2*	25	72	0	6	69	0	6	68	0	6	68	0	6	68	0	6	68	0	6	208	4	14	205	3	13	112	1	8	130	2	9
	2*	29	83	0	6	86	0	6	76	0	6	81	0	6	76	0	6	75	0	6	235	3	13	242	4	14	122	1	8	141	1	9
	3	25	71	0	6	70	0	6	71	0	6	69	0	6	72	0	6	62	0	6	214	4	14	201	3	13	114	1	8	114	1	8
	4	23	65	0	6	65	0	6	60	0	6	62	0	6	57	0	6	57	0	6	182	3	13	184	3	13	99	1	8	105	1	8
	5	28	76	0	6	70	0	6	65	0	5	63	0	5	58	0	5	65	0	5	199	3	12	198	3	12	104	1	7	114	1	8
6	1*	26	76	0	6	65	0	6	70	0	6	72	0	6	83	0	7	67	0	6	229	4	14	204	3	13	123	1	9	112	1	8
	2*	24	66	0	6	68	0	6	63	0	6	66	0	6	59	0	6	65	0	6	188	3	13	199	4	13	90	1	7	111	1	8
	3	29	86	0	6	87	0	6	85	0	6	87	0	6	85	0	6	86	0	6	256	4	14	260	4	14	132	1	8	143	1	9
	4	24	70	0	6	66	0	6	61	0	6	62	0	6	64	0	6	65	0	6	195	3	13	193	3	13	100	1	8	99	1	8
	5	28	75	0	6	72	0	6	66	0	5	71	0	6	73	0	6	67	0	6	214	3	13	210	3	13	115	1	8	118	1	8
7 (REC)	4	10	25	0	5	16	-	4	16	-	4	15	-	4	18	-	4	15	-	4	59	2	10	46	1	8	29	0	6	21	0	5
TCA	5	10	21	0	5	23	0	5	18	0	4	21	0	5	20	0	5	19	0	5	59	2	10	63	2	11	29	0	6	42	1	7
	7*	10	22	0	5	26	0	5	24	0	5	29	0	6	22	0	5	24	0	5	68	3	11	79	4	12	34	1	6	41	1	7

Légende: * classe où on retrouve un handicapé.

ANNEXE IV

- TEST DU CHI-CARRE
- TABLEAU 8
- TABLEAU 9

PROCEDURE UTILISEE POUR TESTER LES DIFFERENCES ENTRE LES DISTRIBUTIONS DE DEUX GROUPES D'ELEVES DANS DIFFERENTES CATEGORIES DE STATUT SOCIOMETRIQUE (TEST DU CHI-CARRE)

Groupes:	1	2	
Catégories			
1	f11	f12	f1. = f11 + f12
2	f21	f22	f2. = f21 + f22
3	f31	f32	f3. = f31 + f32
	f.1	f.2	f..

Le statistique chi-carré a été calculé à l'aide de la formule classique, les fréquences théoriques étant déterminées à partir des totaux marginaux de la table des contingences:

$$\text{chi-carré} = \frac{(f11 - t11)^2}{t11} + \frac{(f12 - t12)^2}{t12} + \ldots + \frac{(f32 - t32)^2}{t32}$$

où les fréquences théoriques tij sont calculées de la façon suivante:

- pour la cellule 11, par exemple; $t11 = \frac{f1. \times f.1}{f..}$
- pour la cellule 32; $t32 = \frac{f3. \times f.2}{f..}$

La signification du résultat est déterminée à l'aide de la distribution de la variable aléatoire chi-carré, avec deux (2) degrés de liberté.

Référence:

GUILFORD, J.P. (1965); Fundamental statistics in psychology and education, New York, McGraw-Hill, pp. 227-236

TABLEAU 8 : STATUTS SOCIOMETRIQUES POSITIFS

Pourcentages de favoris et d'isolés observés dans les différents groupes d'élèves et résultats du chi carré.

		PREMIER CYCLE						DEUXIEME CYCLE					
	Groupe :	Rég.	D.Flo.	Rég.	Spéc.	Rég.	Hand.	Rég.	D.Flo.	Rég.	Spéc.	Rég.	Hand.
	Nb élèves:	327	28	355	10	361	4	370	21	391	33	419	6
S_1	% Favoris:	10,7	0	9,9	10	9,7	25	13,8	4,8	13,3	6,1	12,6	16,7
	% Isolés :	12,2	21,4	13	20	13,3	0	14,1	23,8	14,6	18,2	14,8	33,3
	chi carré:	4,69		0,43		1,47		2,52		1,57		1,84	
	p :	0,96		0,81		0,48		0,28		0,46		0,40	
S_3	% Favoris:	15	7,1	14,4	20	14,4	25	11,4	4,8	11	12,1	11,2	0
	% Isolés :	15	17,9	15,2	20	15,5	0	13	14,3	13	18,2	13,6	0
	chi carré:	1,33		0,51		0,94		0,88		0,79		1,97	
	p :	0,51		0,78		0,63		0,64		0,67		0,37	
S_5	% Favoris:	9,8	3,6	9,3	10	9,1	25	15,9	4,8	15,3	3	14,3	16,7
	% Isolés :	16,2	14,3	16,1	20	16,3	0	11,6	33,3	12,8	18,2	13,4	0
	chi carré:	1,36		0,13		1.72		9,25		4,08		0,92	
	p :	0,51		0,94		0,42		0,0098*		0,13		0,63	
STC	% Favoris:	20,2	10,7	19,4	20	19,4	25	23,5	4,8	22,5	18,2	22,2	16,7
	% Isolés :	26	35,7	26,8	60	28	0	24,6	42,9	25,6	24,2	25,8	0
	chi carré:	2,10		5,99		1,56		5,70		0,46		2,73	
	p :	0,35		0,05		0,46		0,058		0,79		0,26	
SNC	% Favoris:	15,3	7,1	14,6	10	14,4	25	16,5	4,8	15,9	6,1	15	16,7
	% Isolés :	16,2	10,7	15,8	20	16,1	0	17,8	23,8	18,2	15,2	18,1	0
	chi carré:	2,35		0,25		0,97		2,21		2,83		1,34	
	p :	0,31		0,88		0,62		0,33		0,24		0,51	

S_1 = travail S_3 = social S_5 = jeu STC = total des choix SNC = nombre de choisissants.

Rég. : élèves de classe régulière
D.Flo.: élèves en dénombrement flottant
Spéc. : élèves de classe spéciale
Hand. : élèves handicapés.

Légende: * valeur significative, $p < 0,05$

Définition des termes: FAVORI : individu recevant un nombre significativement élevé de choix.

ISOLE : individu recevant significativement peu de choix.

TABLEAU 9 : STATUTS SOCIOMETRIQUES NEGATIFS

Pourcentages rejetés et de non-rejetés observés dans les différents groupes d'élèves et résultats du chi-carré.

		PREMIER CYCLE						DEUXIEME CYCLE					
	Groupe :	Rég.	D.Flo.	Rég.	Spéc.	Rég.	Hand.	Rég.	D.Flo.	Rég.	Spéc.	Rég.	Hand.
	Nb élèves :	327	28	355	10	361	4	370	21	391	33	419	6
S_2	% Rejetés :	10,1	32,1	11,8	20	12,2	0	12,4	42,9	14,1	12,1	13,8	16,7
	% Non-rej. :	22	3,6	20,6	20	20,2	50	27,6	14,3	26,9	21,2	26,3	33,3
	chi-carré :	14,92		0,62		2,38		15,37		0,74		0,24	
	p :	0,0006*		0,73		0,30		0,0005*		0,69		0,89	
S_4	% Rejetés :	12,5	46,4	15,2	20	15,5	0	15,7	38,1	16,9	9,1	16,5	16,7
	% non-rej. :	17,4	7,1	16,6	20	16,9	0	23,8	9,5	23	15,2	22,4	16.7
	chi-carré :	23,22		0,31		1,91		7,89		3,19		0,12	
	p :	0,000*		0,86		0,39		0,0193*		0,20		0,94	
S_6	% Rejetés :	9,8	32,1	11,5	0	11,4	0	14,3	38,1	15,6	9,1	15,3	0
	% Non-rej. :	15,9	7,1	15,2	20	15,2	25	24,1	4,8	23	27,3	23,2	33,3
	chi-carré :	13,11		1,36		0,70		10,48		1,12		1,20	
	p :	0,0014*		0,51		0,70		0,0053*		0,57		0,55	
STR	% Rejetés :	15,3	46,4	17,7	20	18	0	17,3	47,6	18,9	24,2	19,3	33,3
	% Non-rej. :	29,1	3,6	27	40	27,7	0	44,9	28,6	44	36,4	43,2	50
	chi-carré :	20,43		1,03		3,34		11,91		0,90		1,35	
	p :	0,000*		0,60		0,19		0,0026*		0,64		0,51	
SNR	% Rejetés :	13,8	39,3	15,8	20	16,1	0	15,9	42,9	17.4	15,2	17,2	16,7
	% Non-rej. :	20,5	3,6	19,2	30	19,7	0	30	9,5	28,9	27,3	28,6	33,3
	chi-carré :	14,80		1,04		2,21		11,31		0,20		0,07	
	p :	0,0006*		0,59		0,33		0,0035*		0,90		0,97	

S_2 = travail S_4 = social S_6 = Jeu STR = total des rejets SNR = nombre de rejetants.

Rég. : élèves de classe régulière
D.Flo. : élèves en dénombrement flottant
Spéc. : élèves de classe spéciale
Hand. : élèves handicapés.

Légende: * valeur significative, $p < 0,05$

Définition des termes: REJETE : individu recevant un nombre significativement élevé de rejets.

NON-REJETE: individu recevant significativement peu de rejet.